

LA DIDACTISATION PHONOLOGIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS DES MANUELS UTILISÉS POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN GRÈCE

Maro Patéli

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Résumé

Les manuels conçus selon les principes de l'Approche Actionnelle, actuellement utilisés pour l'enseignement du français langue étrangère en Grèce incluent de plus en plus dans leurs contenus les textes littéraires. L'état des lieux que nous avons fait au moyen de manuels représentatifs de cette approche didactique a révélé que la présence des textes littéraires varie en fonction du niveau et du public auxquels ils sont destinés et que parmi les compétences visées par leur exploitation, celle de la compétence phonologique est la moins développée sans toutefois être complètement exclue. Le genre du texte qui permet le développement implicite ou explicite de la compétence phonologique est la pièce de théâtre et le poème et leur nombre est très petit comparativement aux textes littéraires qui étudient les autres compétences langagières. Les activités phonologiques qui encadrent le texte littéraire invitent les élèves à travailler, la plupart du temps implicitement, sur la composante prosodique et aboutissent à une lecture expressive, suivie presque toujours par une activité de représentation théâtrale.

1. Introduction

Support et outil didactique de base pour l'enseignement/apprentissage de la langue, de la littérature et de la civilisation française dans la méthodologie traditionnelle, le texte littéraire a été exclu des pratiques de classe lors de l'approche communicative qui l'a considéré comme non représentatif d'une actualité quotidienne. Il réapparaît de nos jours en classe de français langue étrangère (FLE) et semble solliciter l'intérêt des enseignants qui s'en servent pour initier leurs élèves surtout à la culture littéraire française. Pourtant, le texte littéraire se prête également à l'enseignement d'autres compétences comme la compétence phonologique et la compétence de lecture à haute voix. Savoir bien lire à haute voix, voire reproduire oralement, un texte littéraire, quel

que soit son genre, est une compétence particulière qui tient compte de nombreux facteurs qui relèvent, entre autres, de la phonétique comme :

- le respect de sa structure syntaxique qui se traduit à l'oral par un découpage approprié en groupes rythmiques ;
- la compréhension de son contenu, des idées et des sentiments de son auteur qui se traduit à l'oral par une accentuation et une intonation appropriées ;
- la bonne articulation des sons à partir des graphèmes correspondants.

La maîtrise de ces facteurs contribue à la bonne qualité de l'oralisation du texte écrit par l'apprenant/lecteur, puisque « lire à haute voix exige de vocaliser significativement chaque mot, phrase, paragraphe dans son contexte discursif » (Reyzabal 1994 : 2). Par ailleurs, elle donne une dynamique à l'oral et transforme la lecture à haute voix en un moyen de communication partagée puisque le lecteur est appelé à transmettre du sens tel qu'il l'a interprété au fur et à mesure qu'il lit le texte, un sens habillé d'une musique qui dépend de cette interprétation. Cette musicalité de la voix porteuse de sens renvoie à la mélodie, au rythme, aux pauses, à l'accentuation, à tous ces éléments prosodiques qui donnent à l'écriture plate du relief, du sentiment. La lecture à haute voix devient ainsi le moyen idéal pour entraîner les élèves à perfectionner leur élocution, à produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite des mots en d'autres termes, à jongler entre la compétence orthoépique et la compétence orthographique (Patéli 2020).

Les textes littéraires, par leur contenu, leur structure syntaxique, leur richesse culturelle, leur dimension esthétique et leur force émotionnelle, par les idées et les sentiments que leur auteur y exprime visent à « susciter l'intérêt des apprenants, favorisent la communication orale, et facilitent la mémorisation d'une bonne prononciation et d'une intonation conforme à la langue cible » (Fredet et Nikou 2020 : 2). Dans ce sens, ils constituent un support offrant des possibilités d'exploitation phonologique et lectorale qui se trouvent à l'origine de notre recherche. L'acquisition de ces compétences sont indispensables à l'apprenant d'une langue étrangère s'il veut accéder au texte littéraire puisque celui-ci se présente avant tout

comme un continuum sonore où une part importante du message est supposée, non pas par la valeur différentielle des phonèmes, mais par une organisation originale de la qualité acoustique des sons, que le scripteur doit connaître et que le lecteur doit pouvoir décoder, identifier (Fredet et Nikou 2020 : 3).

La compétence de lecture à haute voix, ainsi liée à la compétence phonologique, devrait constituer un objectif d'enseignement du FLE conforme aux descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe 2001) par niveau au même titre que les autres composantes de la compétence linguistique et pourrait être développée au moyen d'activités exploitant les textes littéraires dans les manuels. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes plutôt occupée de constater si le texte littéraire figure dans les manuels, s'il est et comment il est exploité (activités et processus) pour le développement de la compétence phonologique et lectorale.

Ce qui a été observé et qui va être présenté au moyen de notre enquête c'est que les manuels actuels qui relèvent de l'approche actionnelle incluent de plus en plus dans leurs contenus des textes littéraires bien que cette présence varie en fonction du niveau et du public auxquels ils sont destinés.

Ainsi, la présentation de notre recherche s'articule autour de trois axes qui ont répertorié nos hypothèses de recherche :

- la présence du texte littéraire dans des manuels utilisés actuellement en Grèce pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : état des lieux (le texte littéraire y figure-t-il comme support didactique ? Quel est le genre du texte littéraire choisi par les concepteurs du/des manuels ? Quelle est sa fréquence dans chaque niveau du manuel ?) ;
- les compétences visées par l'exploitation des textes littéraires dans les manuels étudiés ;
- l'exploitation qu'en font les concepteurs des manuels pour le développement de la compétence phonologique (objectifs, typologie d'activités, adéquation à l'approche actionnelle) tout en faisant des propositions d'exploitation.

2. La présence du texte littéraire dans les manuels actuels de FLE : état des lieux

Dans un premier temps, nous avons recherché si le texte littéraire figurait dans les manuels que nous avons étudiés, comme support didactique pour l'enseignement des compétences langagières et plus particulièrement pour l'enseignement de la compétence phonologique définie par le CECRL comme :

une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones), les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements), la prosodie ou phonétique de la phrase : - accentuation et rythme de la phrase (Conseil de l'Europe 2001 : 91-92).

2.1 Les manuels choisis

Le corpus de notre recherche, sans être exhaustif,ⁱ est constitué de manuels qui sont le plus souvent utilisés, selon les dires du conseiller pédagogique de la région d'Attique, dans les écoles et/ou les centres de langue de l'Attique et représentatifs des maisons d'édition qui s'activent en Grèce, à savoir CLE international, les éditions du Ministère hellénique de l'Éducation et des Cultes, Didier-Hatier et Trait d'Union. Ainsi les manuels qui ont servi à notre enquête étaient : *Écho*, *Tendances*, *Soda*, *@ppli ado/@ppli*, *Génération*, *LE NOUVEL édito* et *Édito* (utilisés dans des écoles privées et dans des centres de langue) et *Action.fr-gr* utilisé à l'école publique grecque, tous visant un public adolescents/grands adolescents.

Dans notre enquête, nous avons procédé par niveau. Pour les niveaux A1/A2, nous avons étudié six manuels.ⁱⁱ Parmi ces six manuels, nous avons observé que quatre seulement contenaient des textes littéraires dans leurs contenus : *Écho A2*, *Tendances A2*, *@ppli ado 2* et *@ppli 1*. Pour le niveau B1, nous avons étudié sept manuels,ⁱⁱⁱ Parmi ces sept manuels, cinq incluent des textes littéraires dans leurs contenus : *Écho B1.1*, *Soda 2*, *Tendances B1*, *Zénith 3* et *LE NOUVEL édito B1*. Pour le niveau B2, nous avons étudié quatre manuels.^{iv} Tous les quatre manuels incluent des textes littéraires dans leurs contenus : *Écho B1.2*,^v *Tendances B2*, *Édito B2* et *Génération B2*. Dix-sept manuels étudiés pour les niveaux A1/A2 et B1/B2 dont treize incluent dans leurs contenus des textes littéraires. Notre enquête nous a donc permis de constater que le texte littéraire comme support didactique était moins présent au niveau A qu'au niveau B. Cette constatation rejoint les propos de Riquois (2010 : 249) qui dit qu'« au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2% de pages présentant un document littéraire. Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6%, puis 9,2% au niveau 3 et enfin 13,6% au dernier niveau ».

Tous les manuels, édités entre 2012 et 2017 par des éditeurs connus en France (CLE et Didier-Hatier FLE) et reconnus en Grèce (le Ministère hellénique de l'Éducation et Trait d'Union), étaient conçus selon les principes de l'approche actionnelle. L'apprenant est actif et acteur de son apprentissage. Dans ce sens, la classe devient un espace social où il a l'occasion de se servir de ses acquis dans une tâche exécutée dans le cadre d'un scénario actionnel au cours duquel il transpose en français ce qu'il sait faire dans son quotidien et dans son environnement.^{vi} Nous avons commencé par les manuels qui sont les plus utilisés dans des centres de langue privés,^{vii} dans l'école publique grecque et dans des écoles privées grecques.^{viii} Nous avons visé les niveaux A1 et A2 correspondant à la certification Delf A1 et Delf A2 représentative d'un niveau d'utilisateur élémentaire et les niveaux B1 et B2 parce que c'est la certification (Delf B1 et Delf B2) représentative d'un niveau d'utilisateur indépendant (seuil/B1 et niveau avancé/B2).

Nous avons laissé les niveaux C1/C2 pour une enquête ultérieure, d'autant plus que grand nombre d'apprenants se présentent plutôt aux certifications niveaux A1/A2 et B1/B2, d'où notre intérêt de voir où en est l'exploitation du texte littéraire dans ces deux niveaux et par extension dans les manuels correspondant à ces niveaux. Pour que la comparaison des données soit objective, nous avons opté pour le même public : adolescents/grands adolescents pour les niveaux A1/A2, grands adolescents/adultes pour les niveaux B1/B2.

2.2 Nombre et genre de textes littéraires dans les manuels

Une fois les manuels définis, nous avons relevé le nombre mais aussi le genre des textes littéraires qui y sont inclus.

Parmi les six manuels des niveaux A1/A2, que nous avons examinés, seulement dans les quatre^{ix} on trouve sept extraits de textes littéraires (trois romans, une nouvelle et trois poèmes). Parmi les sept manuels, niveau B1, que nous avons dépouillés, on trouve des extraits de textes littéraires dans cinq d'entre eux.^x En tout, vingt-six extraits littéraires dont quatre pièces de théâtre, deux poèmes et vingt romans (10 romans, 6 romans autobiographiques, 1 roman science-fiction, 2 romans policiers, 1 roman mystère). Enfin, les quatre manuels, niveau B2, que nous avons étudiés,^{xi} contiennent tous des textes littéraires dont le nombre remonte à vingt-quatre, dont deux nouvelles, trois pièces de théâtre, sept poèmes et douze romans. Tout comme Riquois (2010 : 249) nous remarquons qu'au niveau débutant la poésie est le genre

littéraire majoritaire proposé aux apprenants « pour laisser la place au genre romanesque dans les niveaux suivants » : 10 romans contre 2 poèmes au niveau B1 et 12 romans contre 7 poèmes au niveau B2 alors qu'au niveau A1/A2 il y a un équilibre entre les romans et les poèmes qui sont quand même en nombre restreint (3 romans contre 3 poèmes).

2.3 Constatations

Les constatations auxquelles nous avons abouti nous donnent des informations sur le nombre de textes utilisés par niveau et sur le genre de textes que les auteurs choisissent pour les niveaux A1/A2 et B1/B2. Les concepteurs des manuels incluent dans leurs manuels des textes littéraires dont le nombre croît en fonction du niveau et le genre de texte qui prédomine pour le développement de la compétence phonologique, c'est la pièce de théâtre et le roman comme nous le voyons ci-dessous.

2.3.1 Rapport : nombre de textes littéraires et niveau

Aux niveaux A1/A2, on trouve sept textes, au niveau B1 vingt-six textes et au niveau B2 vingt-quatre textes littéraires. On remarque donc qu'au niveau d'utilisateur indépendant (seuil/B1 et niveau avancé/B2) le nombre de textes littéraires inclus dans les manuels de ce niveau est bien plus élevé (quatre fois plus grand) que celui au niveau d'utilisateur élémentaire A1/A2.

2.3.2 Rapport : genre de textes littéraires et niveau

Aux niveaux A1/A2, le genre de texte exploité est le roman, la pièce de théâtre et la nouvelle (le poème est exclu). Au niveau B1, c'est le roman, la pièce de théâtre et le poème (la nouvelle est exclue) alors qu'au niveau B2, on trouve tous les genres de textes littéraires, le roman, la pièce de théâtre, le poème et la nouvelle.

3. Les compétences visées par l'exploitation des textes littéraires dans les manuels étudiés

Outre l'enseignement des autres composantes de la compétence linguistique (orthographe, grammaire, syntaxe, lexique), le texte littéraire se prête à celui de la lecture à haute voix et à la lecture expressive. L'enseignement de la compétence de lecture suppose une maîtrise phonologique autrement dit :

- savoir identifier la structure syllabique des mots ;

- connaître les principes de l'accentuation
 - démarcative : « reconnaître les limites syntaxiques et contribuer à lever des ambiguïtés au niveau sémantique » (Patéli et Fredet, 2010 : 132)
 - expressive : mettre en valeur un son ou syllabe entière et rendre le discours plus expressif puisqu'elle sert à exprimer des sentiments, à nuancer et à mettre en valeur le message (Patéli et Fredet, 2010 : 133) ;
- être apte à bien rythmer et contribuer ainsi à construire et à comprendre du sens ;
- utiliser l'intonation appropriée qui définit la structuration mélodique des énoncés qui dépendent de leur contenu (Patéli et Fredet, 2010 : 143) ;
- reconnaître les graphèmes qui correspondent aux sons et bien les prononcer.

Le texte littéraire se prête à l'étude de tous ces paramètres phonologiques et inversement la maîtrise de tous ces paramètres contribue à la bonne lecture expressive du texte littéraire. Selon Fredet et Nikou (2020 : 2), certains textes dont les poèmes et les pièces de théâtre « visant à une harmonie sonore censée retenir l'attention de l'auditeur, contiennent des éléments phonétiques importants qui, pour être compris/apprécisés impliquent un minimum de connaissances phonétiques ». Ces connaissances doivent être enseignées et acquises et la littérature offre de nombreuses possibilités pour construire un cours de phonétique qui s'adresse à tous les niveaux et à tous les âges (enfants, adolescents, adultes), en fonction du texte littéraire et du genre proposé.

Les textes littéraires constituent d'excellents supports d'enseignement/apprentissage de la compétence phonologique et lectorale, parfaitement exploitables en cours de FLE. Mais, comme le signalent Fredet et Nikou « pour les aborder dans toutes leurs dimensions (en lecture silencieuse ou à haute voix) et en apprécier le contenu, il faut savoir les *réduire* en leurs composantes : sons, groupes de mots, groupes de sens » (Fredet et Nikou, 2020 : 3).

L'exploitation phonologique du texte littéraire en vue d'une lecture expressive peut se faire au moyen d'activités qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche actionnelle. Déjà la lecture à haute voix expressive est une activité dans le sens propre du terme. C'est l'accomplissement d'une tâche durant laquelle l'apprenant comprend, interprète, ressent, transmet du sens dans le cadre social de la classe comme il l'aurait fait en dehors de la classe. Elle devient ainsi une activité langagière qui a une signification

sociale et rapporte en classe un contexte social (Moraz et Prikhodkine 2011 : 7). Dans ce sens, malgré les difficultés apparentes d'une exploitation phonologique du texte littéraire (genre difficile à comprendre et à lire par les apprenants), les objections faites à l'activité de la lecture littéraire en classe de FLE aussi bien par les enseignants que par les apprenants (nécessité d'un niveau de langue élevé, les textes sont difficiles pour un niveau débutant, textes trop éloignés de la pratique effective de la langue), le texte littéraire ne devrait pas être banni des outils dont dispose l'enseignant pour l'enseignement de la lecture selon une approche actionnelle, à condition bien sûr qu'il y soit formé.

La question qui se pose est de savoir si cette compétence est exploitée dans les manuels par le biais du texte littéraire ou bien si elle est négligée au profit d'autres compétences. C'est ce que nous verrons par l'analyse qui suit.

3.1 Niveaux A1/A2

Dans les manuels ciblés aux niveaux A1/A2, nous avons observé que le texte littéraire est utilisé comme support didactique pour initier les apprenants à la culture du pays, ainsi que pour le développement de la compétence de compréhension écrite et les différents types de compréhension du document (compréhension détaillée, compréhension sélective et compréhension analytique), de l'esprit synthétique (activité de résumé), de la compétence discursive, de la compétence de production orale et/ou écrite visant l'expression personnelle de l'apprenant, de la compétence grammaticale et de la compétence de lecture.

Aux niveaux A1/A2, toutes les activités relatives aux documents littéraires renvoient à une lecture du texte plutôt silencieuse et contribuent au développement des stratégies de compréhension orale et écrite. L'élève apprend à comprendre le document et à le lire en fonction de l'objectif fixé par l'activité qui l'accompagne. La compétence phonologique et la compétence de lecture ne font pas partie des compétences visées par l'exploitation des textes littéraires. Or, ces documents littéraires se prêtent, en fonction de leur genre, à une lecture à haute voix et à une lecture expressive dont la qualité dépend de paramètres phonétiques et phonologiques qui doivent être visés et enseignés par des activités appropriées. Par exemple, des activités de repérage et de discrimination, de répétition ou de transformation portant sur la musicalité de phrases exprimant des sentiments, sur la structure rythmique et l'intonation des phrases du texte (phrases simples ou complexes) ou des activités de

correspondance phonie/graphie. À titre d'exemple, le roman de Jules Verne (*@ppli ado 2/p.41, @ppli 1/p.119*) est facile et se prête à un travail sur le rythme, l'intonation de l'interrogation, le découpage en groupes rythmiques et l'accentuation. Le roman d'Amélie Nothomb, *Robert des noms propres* (*Écho A2/p.46*), permet également l'enseignement de l'intonation des phrases interrogatives avec ou sans mot interrogatif tout comme celui du découpage en groupes rythmiques. Il sert également à la création d'activités de repérage /discrimination des sons ainsi qu'à des activités de phonie/graphie.

Aussi bien le roman d'Amélie Nothomb que la nouvelle d'Anna Gavalda « Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part » (*Écho A2/p.47*) se prêteraient à une lecture à haute voix préparant à une représentation théâtrale. Les élèves peuvent jouer la scène, après avoir compris et interprété le caractère et le comportement des personnages.

3.2 Niveau B1

Les concepteurs des manuels de ce niveau proposent, tout comme ceux du niveau A1/A2, des lectures silencieuses guidées « par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur à construire le sens » (Cuq et Gruca 2005 : 170). Ainsi, l'exploitation du texte littéraire tout en initiant les apprenants à la culture littéraire française, vise le développement de :

- la compétence de compréhension écrite (compréhension globale, compréhension détaillée, compréhension sélective) relative au contenu et au thème du texte littéraire ;
- la compétence de production orale libre ;
- la compétence de production écrite guidée ;
- la compétence culturelle, lexicale, linguistique/grammaticale, syntaxique, morphologique ;
- la compétence phonologique (à trois reprises), et
- la compétence de lecture (expressive et écrit oralisé).

Contrairement aux manuels du niveau A1/A2, dans ceux du niveau B1 il y a des activités de phonétique reliées implicitement à la compétence de lecture expressive d'un texte littéraire. Une activité de phonétique (*Zénith/p.81*) clôture l'exploitation du document littéraire. Elle est inspirée du texte littéraire qui est une pièce de théâtre. Il

s'agit d'une activité de répétition à partir d'un document sonore qui reprend des phrases de la pièce de théâtre qu'on trouve dans le livre. L'objectif est l'intonation des phrases interrogatives et exclamatives par des activités de répétition (« Répétez l'intonation d'après le modèle »).

Le poème de George Sand (*Soda* 2/p.77) incite aussi au développement de la compétence phonologique par la répétition (production) à partir d'un modèle. Par la répétition, les auteurs visent, d'une part, la fixation de la bonne diction et du rythme d'un poème et par là même de la bonne récitation (la répétition et le rythme facilitent la mémorisation) et, d'autre part, la fixation des sons et des faits suprasegmentaux. Outre l'activité de répétition/récitation, une autre activité qui s'y rapporte consiste en une activité de discrimination des sons [b, v, f].

La pièce de théâtre (*Édito* B1/p.147) permet le développement de la compétence de compréhension des écrits, une compréhension globale et détaillée de l'extrait portant sur son contenu ainsi que sur celui du développement de la compétence de production orale qui consiste en une lecture expressive, par deux, du dialogue. Cette activité de lecture expressive à haute voix prépare les élèves à l'acquisition de la compétence de lecture, et elle pourrait être une activité phonétique à condition que les activités la précédant fussent ciblées sur l'accentuation expressive, le rythme, l'intonation adéquate au contenu, ce qui n'est pourtant pas le cas.

3.3 Niveau B2

Les compétences visées par l'exploitation des textes littéraires inclus dans les manuels de ce niveau sont les suivantes :

- la compétence de compréhension écrite et orale (compréhensions globale, sélective, détaillée, fine) ;
- la compétence discursive ;
- la compétence de production orale et/ou écrite ;
- la compétence linguistique/grammaticale et lexicale ;
- la compétence de lecture à haute voix/récitation sans modèle ;
- la compétence culturelle, et
- la compétence phonologique.

La compétence de lecture à haute voix est développée par l'exploitation de la pièce de théâtre (*Tendances* B2/p.37). Les activités associées préparent implicitement à une

exploitation phonologique. L'explication de texte et les activités proposées par les auteurs du manuel visent à mettre les apprenants dans une situation d'acteur de théâtre. Par le biais de l'activité de lecture qu'ils proposent, ils appellent à une répétition théâtrale dans laquelle les apprenants doivent essayer de rentrer dans la personnalité des héros de la pièce de théâtre, comprendre leur caractère, la situation décrite, le ton employé par les personnages de la pièce qui correspond à leurs sentiments à un moment donné et à une situation donnée ; ils doivent également imaginer une mise en scène pour le dialogue, qui tienne compte du décor, des gestes, des grimaces des personnages, de leur déplacement dans l'espace, des mouvements de leur corps en relation avec le ton de leur voix. En fait, ils demandent aux élèves de faire, par quatre, une lecture comme s'ils étaient dans une répétition de théâtre.

L'exploitation de la pièce de théâtre par les concepteurs s'articule autour de trois moments : un moment de préparation à la lecture à haute voix, un moment de lecture à haute voix et un jeu de rôles inspiré par la pièce de théâtre.

Les activités appellent les élèves à lire pour effectuer l'activité et non pour mettre en valeur le contenu de l'extrait littéraire. La lecture, de type indéterminé, devient ainsi un moyen plutôt qu'un objectif en soi (*Écho B1.2*), alors que, dans *Édito B2*, le développement de la compétence de lecture à haute voix passe par la compréhension des idées des auteurs, par une initiation à la culture, au contenu, à l'analyse des idées de l'auteur, par une initiation à la littérature.

Ce qui émane de ce que nous venons d'observer, c'est que la compétence phonologique dans tous ses paramètres décrits par le CECRL est absente des compétences visées par les auteurs des manuels du niveau A1/A2 (du moins, ceux que nous avons étudiés) et par conséquent aucune activité de phonétique n'est proposée.

Au niveau B1, les activités phonétiques se rapportant au texte littéraire sont surtout des activités de répétition mais vu leurs consignes, il s'agit plutôt d'un appel à une lecture à haute voix expressive sans qu'aucune consigne incitant à une préparation préalable à cette lecture n'accompagne le texte. Enfin, aux niveaux B1/B2, le texte littéraire constitue le support pour le développement de la compétence phonologique parmi d'autres compétences. C'est l'approche et la consigne appropriée qui manquent. Dans la partie suivante nous verrons comment et si le texte littéraire est efficacement exploité par les manuels étudiés.

4. Exploitation des textes littéraires pour le développement de la compétence phonologique. (Objectifs, typologie d'activités, adéquation à l'approche actionnelle)

Dans cette partie, nous allons commenter et critiquer l'exploitation phonologique que font les concepteurs des manuels des textes littéraires.

Des dix-sept manuels qui nous ont servi de base à notre recherche, treize incluent dans leurs contenus le texte littéraire et seulement cinq d'entre eux l'exploitent pour développer, la plupart du temps implicitement, la compétence phonologique. On y trouve trois extraits pour le niveau B1 et trois extraits pour le niveau B2 dont deux pièces de théâtre et un poème pour le niveau B1 et deux pièces de théâtre et un poème pour le niveau B2, alors qu'aux niveaux A1/A2 aucun des quatre extraits n'est utilisé pour enseigner la compétence phonologique.

Au niveau B1, les activités se rapportant au texte littéraire (les pièces de théâtre et le poème) développent la compétence de lecture expressive et la production orale (répétition de phrases interrogatives, répétition/récitation), alors qu'au niveau B2, elles développent la lecture à haute voix (interprétation d'une scène de théâtre, intonation et mouvement du corps) et la composante prosodique (mise en scène d'une pièce de théâtre, intonation associée au mouvement du corps, récitation d'un poème).

Dans le cadre de cette partie, nous procéderons par niveaux et nous verrons comment le texte littéraire est exploité dans le livre de l'élève ainsi que les conseils donnés dans le guide pédagogique, comment l'enseignant pourrait s'en servir pour le développement de la compétence phonologique et comment cette dernière influe sur le développement de la compétence de lecture expressive. Ceci dans le but de former nos enseignants et futurs enseignants à observer attentivement les outils et les activités proposés par les auteurs de leurs manuels, à les adapter à une démarche d'enseignement, à les enrichir et à les exploiter en fonction des possibilités qu'ils offrent (ici en l'occurrence les textes littéraires), des besoins de leurs élèves et de leur propre savoir.

4.1 Niveau B1

LEÇON
13

La consultation chez le médecin

JE COMPRENDS ET JE COMMUNIQUE

1 Vous allez souvent chez le médecin ?

2 Un médecin un peu spécial

KNOCK : Ah ! Voici les consultants. À la cantonade.¹ Une douzaine, déjà ? Prévenez les nouveaux arrivants qu'après onze heures et demie je ne puis² plus recevoir personne, au moins en consultation gratuite. C'est vous qui êtes la première, madame ? *Il fait entrer la dame en noir et referme la porte. Vous êtes bien du canton ?*

LA DAME EN NOIR : Je suis de la commune.

KNOCK : De Saint-Maurice même ?

LA DAME : J'habite la grande ferme qui est sur la route de Luchère.

KNOCK : Elle vous appartient ?

LA DAME : Oui, à mon mari et à moi.

KNOCK : [...] Vous devez avoir beaucoup de travail ? [...]
Il ne doit guère vous rester de temps³ pour vous soigner ?

LA DAME : Oh ! Non.

KNOCK : Et pourtant vous souffrez.

LA DAME : Ce n'est pas le mot. J'ai plutôt de la fatigue.

KNOCK : Oui, vous appelez ça de la fatigue. *Il s'approche d'elle. Tirez la langue. Vous ne devez pas avoir beaucoup d'appétit.*

LA DAME : Non. [...]

KNOCK, *il l'ausculte* : Baissez la tête. Respirez. Toussez. Vous n'êtes jamais tombée d'une échelle, étant petite ?

LA DAME : Je ne me souviens pas.

KNOCK, *il lui palpe [...]* le dos [...] : Vous n'avez jamais mal ici le soir en vous couchant ? Une espèce de courbature ?

KNOCK, *il continue de l'ausculter* : Essayez de vous rappeler. Ça devait être une grande échelle.

LA DAME : Ça se peut bien.

KNOCK, *très affirmatif* : C'était une échelle d'environ trois mètres cinquante, posée contre un mur. Vous êtes tombée à la renverse. [...]

LA DAME : Ah oui !

KNOCK : Vous aviez déjà consulté le docteur Parpalaïd ?

LA DAME : Non, jamais.

KNOCK : Pourquoi ?

LA DAME : Il ne donnait pas de consultations gratuites.
Un silence.



Louis Jouvet dans le rôle de Knock, 1951.

KNOCK, *la fait asseoir* : Vous vous rendez compte de votre état ?

LA DAME : Non.

KNOCK, *il s'assied en face d'elle* : Tant mieux. Vous avez envie de guérir, ou vous n'avez pas envie ?

LA DAME : J'ai envie.

KNOCK : J'aime mieux vous prévenir tout de suite que ce sera très long et très coûteux. [...] Remarquez que vous ne mourrez pas du jour au lendemain. Vous pouvez attendre.

LA DAME : Oh ! Là ! Là ! J'ai eu bien du malheur à tomber de cette échelle ! [...] Vous ne pourriez pas me guérir à moins cher ?... à condition que ce soit bien fait tout de même.

KNOCK : Ce que je puis vous proposer, c'est de vous mettre en observation. Ça ne vous coûtera presque rien. [...]
Bien, vous allez rentrer chez vous. Vous êtes venue en voiture ?

LA DAME : Non, à pied.

KNOCK, *tandis qu'il rédige l'ordonnance, assis à la table* : Il faudra tâcher de vous trouver une voiture. Vous vous coucherez en arrivant. [...] Faites fermer les volets et les rideaux pour que la lumière ne vous gêne pas. Défendez qu'on vous parle. Aucune alimentation solide pendant une semaine. Un verre d'eau de Vichy toutes les deux heures, et, à la rigueur, une moitié de biscuit, matin et soir, [...] dans un doigt de lait. Mais j'aimerais autant que vous vous passiez de biscuit. Vous ne direz pas que je vous ordonne des remèdes coûteux ! À la fin de la semaine, nous verrons comment vous vous sentez. [...]

1. Parler à la cantonade : sans s'adresser à une personne en particulier.
2. Puis : peux.
3. Il ne doit guère vous rester de temps : Vous ne devez plus avoir beaucoup de temps.

80 • quatre-vingts

Unité 4 • Leçon 13

*Image/Document 1 : Extrait de la pièce de théâtre de Jules Romains (1923).
Knock ou le triomphe de la médecine, acte II, scène 4 (Barthélémy et Sousa 2013 : 80)*

UNITÉ 4

Vocabulaire

• Noms

un médecin
un traitement
une consultation (consulter)
un canton
une commune
une ferme
la fatigue
une courbature
une échelle
le dos
l'état
une ordonnance
un biscuit
un remède

• Adjectifs

solide (une alimentation)
malade
gras / grasse

• Verbes

appartenir
soigner / se soigner

souffrir de (quelque chose)
tirer la langue
respirer
tousser
palper
avoir mal à... / au...
ausculter
tomber à la renverse
guérir
mettre / être en observation
rédiger (une ordonnance)
se sentir
tâcher de...
se passer de...

• Manières de dire

J'aimerais autant
Vous ne direz pas que...
Ça marche!
Ça se peut bien
Vous vous rendez compte!
du jour au lendemain
à la rigueur

Écouter

• Écoutez le document 1 p. 80 et répondez aux questions.

- a. Quel est le sujet de l'émission « santé » ?
b. Complétez le tableau.

	Va-t-elle souvent chez le médecin ?	Pourquoi ?
Personne interrogée 1		
Personne interrogée 2		
Personne interrogée 3		

Comprendre

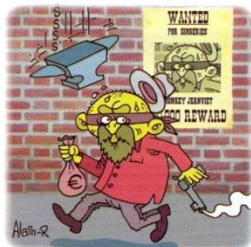
• Lisez le document 2 p. 80 et répondez aux questions.

- a. Est-ce que beaucoup de patients sont venus consulter le docteur Knock ce matin-là ? Justifiez en citant une phrase du texte.
b. Le docteur Knock reçoit sa première patiente, la Dame en noir. Que lui dit-il concernant sa santé ?
c. La Dame en noir est-elle vraiment souffrante ? Est-elle réellement tombée d'une échelle ? Justifiez votre réponse.
d. Pourquoi s'est-elle présentée dans le cabinet du docteur Knock (comme tous les autres habitants) ?
e. Quel est le réel objectif du docteur Knock ? Aidez-vous de ces phrases extraites du texte pour répondre.
« Vous vous rendez compte de votre état ? »
« Vous voulez guérir ? »
« Ce sera long et coûteux. »

Communiquer

« Bien mal acquis ne profite jamais » est un proverbe français qui signifie qu'on ne peut pas profiter de quelque chose qu'on a obtenu de manière malhonnête.

Êtes-vous d'accord avec ce proverbe ?
Discutez en petits groupes, donnez des exemples.



Écrire

Imaginez la scène suivante :
le docteur Knock reçoit une autre patiente, la Dame en violet.
Elle a soixante ans.

- a. Il ausculte la patiente, lui pose discrètement des questions pour savoir si elle a de l'argent (et elle en a).
b. Il lui trouve de faux problèmes de santé.
c. Au début elle n'est pas d'accord avec lui mais finit par le croire.
d. Il lui donne le prix du traitement, elle réagit mal. Alors, pour la garder, il lui propose d'abord un traitement et des remèdes très peu coûteux, mais pour qu'elle revienne le voir très vite...



Fabrice Lucchini dans le rôle de Knock, 2002.

Je prononce

• Écoutez et répétez.

Phrases exclamatives

Ah ! Voici les consultants. (contentement)
Oh ! Non. (regret)
Ah oui ! (souvenir)
Oh ! Là ! Là ! J'ai eu bien du malheur à tomber de cette échelle ! (regret)

Phrases interrogatives

Une douzaine, déjà ? (étonnement)
C'est vous qui êtes la première, madame ? (interrogation)
Vous devez avoir beaucoup de travail ? (sous-entendu)
Vous vous rendez compte de votre état ? (alarmant)

Image/Document 2 : Repérage/discrimination et répétition des phrases interrogatives et exclamatives (Barthélémy et Sousa 2013 : 81)

La seule activité travaillant la composante phonologique (cinq activités proposées par les auteurs pour l'exploitation de ce support didactique) marie la perception et la

production puisque les élèves sont appelés à écouter l'enregistrement sonore et à répéter les phrases interrogatives et exclamatives mentionnées dans l'encadré de l'activité. Les phrases sont puisées telles quelles dans l'extrait de la pièce de théâtre de Jules Romains qui figure dans la première leçon de l'unité 4, (6 unités au total). Les élèves écoutent les phrases et les produisent en imitant l'intonation, le rythme, la mélodie, le ton sur lequel s'expriment les personnages de la pièce. L'objectif de l'activité consiste donc en la reproduction correcte de l'expression des sentiments des héros de la pièce, par la répétition. Par les mots entre parenthèses, les auteurs du manuel renforcent la perception des élèves, expliquent et traduisent l'intonation, la mélodie qu'ils écoutent. En d'autres termes, le sentiment exprimé que les élèves écoutent se trouve entre parenthèses. C'est une activité de répétition (donc de production orale guidée) par laquelle les élèves fixent des modèles d'intonation expressive. Une activité qui exige comme prérequis la capacité de l'apprenant à repérer et ensuite à discriminer et à exprimer, en langue étrangère, l'intonation expressive correspondant aux différents sentiments exprimés (le regret, le contentement, etc.) et cités entre parenthèses par les protagonistes de la pièce, à discriminer une intonation plate d'une intonation expressive, à repérer et à distinguer les différentes formes interrogatives (fonction modale et expressive). Ce travail n'est pourtant pas proposé dans le manuel.

Toutefois, étant donné que l'extrait provient d'une pièce de théâtre et que la pièce de théâtre est faite pour être jouée, interprétée sur scène, ce qui active le mouvement du corps comme support et accompagnateur de la voix, cette activité pourrait être utilisée comme activité de préparation à une activité de lecture à haute voix et par là même à une activité de jeu de rôles. Tout ce travail de préparation implique un nouveau rôle et de nouvelles compétences pour l'enseignant. Ce dernier doit maîtriser le contenu du texte littéraire, les sentiments de l'auteur tels qu'ils se cachent derrière les idées du roman, les sentiments des protagonistes, être maître d'un savoir en phonétique, être apte à accentuer, à rythmer, à choisir l'intonation représentative des sentiments exprimés et surtout être apte à transférer le tout à ses élèves. En faisant écouter l'enregistrement sonore de la pièce, ou en servant lui-même de modèle, l'enseignant/metteur en scène montre à l'élève/acteur comment interpréter la situation et les sentiments des héros de la pièce et comment choisir l'intonation qui les représente le mieux.

En général, une pièce de théâtre peut être utile au développement de phénomènes suprasegmentaux sans vouloir dire par là qu'on ne peut pas l'utiliser pour un travail sur la phonie/graphie ou sur le repérage ou la discrimination de phonèmes du français.

CIVILISATION

Musée haut, musée bas

— Trois billets, s'il vous plaît...

— Exposition permanente ou temporaire ?

— Modigliani.

— Exposition temporaire. Un adulte et deux enfants ?

— Vous ne l'avez pas tout le temps ?

— Pardon ?

— Modigliani, vous ne l'avez pas tout le temps ?

— Non, l'exposition se termine le 4 novembre.

— C'est pas risqué pour des enfants ?

— Modigliani ?

— Oui, un peintre temporaire.

— C'est un très grand artiste.

— Peut-être, mais c'est la première fois qu'ils vont au musée, j'aimerais autant leur montrer quelqu'un de stable.

— Modigliani est un peintre très important, madame.

— Oui, mais vous ne le gardez pas et ce n'est pas un très bon exemple pour des enfants, un artiste qui est renvoyé du musée dans une semaine, reconnaissez...

— L'exposition est magnifique.

— Je n'en doute pas, mais je préfère qu'ils commencent sur une base solide, un peintre qui reste au musée toute l'année, un emploi fixe qui les tranquillise, vous savez, à cinq et sept ans, on comprend tout.

— Dans ce cas, visitez l'exposition permanente.

— Vous avez qui en permanent ?

— Oh, beaucoup de monde, Poussin, Watteau, David, Delacroix, Renoir...

— C'est peut-être plus sûr, non ?

— Comme vous voudrez... Ça fera quinze euros.

— Je peux vous demander pourquoi vous virez¹ Modigliani ? C'est une question de place ?

— Madame, je vais vous demander...



— Vous ne pensez pas que vous auriez pu dégraisser² chez les vieux ! Watteau, franchement, il a fait son temps, Watteau ! Franchement !

— Madame...

— Et Renoir, il n'y en a pas un peu marre de Renoir ! ? Les musées, les boîtes de chocolat, les calendriers, ça suffit pas ? Et quand c'est pas lui, c'est Monet ! Il n'y a pas qu'eux sur terre ! Ça continue derrière, faudrait qu'ils se le mettent dans le crâne³, ça pousse derrière et ça sert à rien de faire bouchon aux jeunes !

— Je peux vous demander de payer madame, beaucoup de gens attendent.

— Qu'est-ce que vous voulez me dire exactement ? Que je suis temporaire à la caisse et que, vous, vous êtes permanent, c'est ça ?

— Quinze euros, madame.

— Ce n'est pas en traitant les visiteurs comme vous traitez Modigliani que vous donnerez à la jeunesse le goût de la peinture ! Venez mes chéris, on s'en va !

Pièce de Jean-Michel RIBES, *Musée haut, musée bas*, Actes Sud, 2004.

¹ Retirer, enlever. ² Réduire le nombre. ³ Tête.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Comment s'appelle la pièce de théâtre ? Qui en est l'auteur ?

Lecture de l'affiche

2 Où et quand peut-on assister à la représentation ?

3 Décrivez l'image.

4 À votre avis, quel est le sujet de cette pièce ?

Lecture du texte

5 Où se passe la scène ?

6 Qui sont les personnages ? Présentez-les.

7 Que raconte cette scène ?

8 D'où vient l'effet comique ?

9 Citez tout ce qui est temporaire et permanent.

10 En quoi l'art est-il devenu un objet de consommation comme un autre ?

PRODUCTION ORALE

11 Par deux, faites une lecture expressive de ce dialogue.

dossier 1 L'amour de l'art

147

Image/Document 3 : Extrait de la pièce de théâtre de Jean-Michel Ribes (2004).
Musée haut, musée bas, Actes Sud (Heu et al. 2012 : 147)
 Lecture expressive à haute voix

Les auteurs proposent la compréhension des écrits au moyen d'une lecture silencieuse qui conduit à une production orale. La production orale, à laquelle les auteurs du manuel invitent les élèves, consiste en une lecture expressive, donc à haute voix, de l'extrait de la pièce de théâtre qui prépare les élèves à l'acquisition de la compétence de lecture. « Par deux, faites une lecture expressive de ce dialogue » (Heu *et al.* 2012 : 147). En d'autres termes, les élèves sont appelés à jouer par deux le dialogue de la pièce, donc à interpréter des situations et des sentiments (Riquois 2019) sans qu'un travail de préparation à cette performance ne soit proposé (des activités ciblées sur l'accentuation expressive, le rythme, l'intonation adéquate au contenu), puisque les activités de compréhension qui précèdent ne préparent en aucun cas cette lecture expressive.



Image/Document 4 : Poème de George Sand, *Aurore*, inclus dans la rubrique *Phonétique* (Mègre *et al.* 2012 : 77)

Répétition/récitation et fixation des sons et des faits suprasegmentaux

Ce poème est inclus dans la rubrique *Phonétique* prévu par les auteurs pour l'enseignement de la prononciation. Il s'agit d'une activité de production orale/de répétition d'après un modèle natif.

D'après les conseils du guide pédagogique, les élèves doivent « écouter et répéter 4 vers par 4 vers » (Mègre *et al.* 2012 : 77). Les auteurs invitent les apprenants à effectuer d'abord une lecture individuelle (donc silencieuse), ensuite à écouter et à répéter les vers plusieurs fois, enfin à lire à haute voix. Qui dit répétition dit fixation.

C'est une activité de fixation sans toutefois que ce soit dit clairement ce que les apprenants sont appelés à fixer. « Entraîner les élèves à prononcer les vers » est très général et peut insinuer la bonne articulation des phonèmes, la bonne correspondance des sons à leur graphie, l'utilisation correcte des phénomènes suprasegmentaux. L'activité de répétition qui est une activité guidée donne sa place (toujours selon les conseils) à une lecture à haute voix qui met en valeur la bonne diction (apprise par imitation ?), la bonne scansion et le respect de la cadence du vers.

On pourrait donc dire que c'est une activité de fixation d'une bonne diction du poème par la répétition du modèle. Les élèves imitent le rythme, l'accentuation, le découpage en groupes rythmiques du natif et reproduisent afin de s'entraîner à la lecture à haute voix et ensuite à la récitation du poème. Tout le travail préalable et nécessaire à la récitation (lecture expressive) du poème portant sur la compréhension des sentiments évoqués par le poème, sur l'accentuation démarcative, sur l'accentuation d'insistance mettant en valeur certains mots du poème n'existe pas.

Une lecture du poème à haute voix, et où chaque vers est prononcé par un élève différent (selon les conseils du guide pédagogique), nécessite que tous les élèves fonctionnent comme un tout, qu'ils ressentent tous la même chose, qu'ils envisagent tous le poème de la même façon. Par conséquent, ils doivent s'entraîner par de nombreuses répétitions à scander les vers, à les rythmer, à exprimer de la même façon (ce qui nous paraît difficile puisqu'une telle démarche se heurte à la subjectivité de l'interprétation de chaque élève) chaque sentiment décrit, à agir en complémentarité et comme un tout.

L'ordre suivi dans le guide allant de la lecture individuelle (l'élève découvre le texte) à la répétition après écoute (prise de conscience des erreurs commises et réajustement de la prononciation) et enfin à la lecture à haute voix (fixation) vise comme objectif le développement de la compétence de lecture à haute voix.

Le poème incite aussi au développement de la compétence phonologique par la répétition (production) à partir d'un modèle. Par la répétition, les auteurs visent, d'une part la fixation de la bonne diction d'un poème et du rythme et par là même la bonne récitation (la répétition et le rythme facilitent la mémorisation) et d'autre part, la fixation des sons et des faits suprasegmentaux.

4.2 Niveau B2

Élever des enfants - Leçon 2 - Unité 2

Après la dispute des enfants



Annette et Alain ont un fils qui s'appelle Ferdinand. Véronique et Michel sont les parents de Bruno. Les deux garçons de 11 ans qui jouaient dans un parc se sont disputés. Ferdinand a frappé violemment Bruno et l'a blessé au visage. Les parents de Ferdinand se rendent chez Véronique et Michel pour remplir la déclaration d'accident.

Annette : Nous sommes très touchés par votre générosité, nous sommes sensibles au fait que vous tentiez d'aplanir cette situation au lieu de l'envenimer [...]

Véronique : Et Ferdinand qu'est-ce qu'il dit ? Comment il vit la situation ?

Annette : Il ne parle pas beaucoup. Il est désemparé je crois.

Véronique : Il réalise qu'il a défiguré son camarade ?

Alain : Non. Non, il ne réalise pas qu'il a défiguré son camarade.

Annette : Mais pourquoi tu dis ça ? Ferdinand réalise bien sûr !

Alain : Il réalise qu'il a eu un comportement brutal, il ne réalise pas qu'il a défiguré son camarade.

Véronique : Vous n'aimez pas le mot, mais le mot est malheureusement juste.

Alain : Mon fils n'a pas défiguré votre fils.

Véronique : Votre fils a défiguré notre fils. Revenez ici à cinq heures, vous verrez sa bouche et ses dents.

Michel : Momentanément défiguré.

Alain : Sa bouche va dégonfler, et quant à ses dents, s'il faut l'emmener chez le meilleur dentiste, je suis prêt à participer...

Michel : Les assurances sont là pour ça. Nous, nous voudrions que les garçons se réconcilient et que ce genre d'épisodes ne se reproduise pas.

Annette : Organisons une rencontre.

Michel : Oui. Voilà.

Véronique : En notre présence ?

Alain : Ils n'ont pas besoin d'être coachés. Laissons-les entre hommes.

Annette : Entre hommes Alain, c'est ridicule. Cela dit, on n'a peut-être pas besoin d'être là. Ce serait mieux si on n'était pas là, non ?

Véronique : La question n'est pas qu'on soit là ou pas. La question est souhaitent-ils se parler, souhaitent-ils s'expliquer ?

Michel : Bruno le souhaite.

Véronique : Mais Ferdinand ?

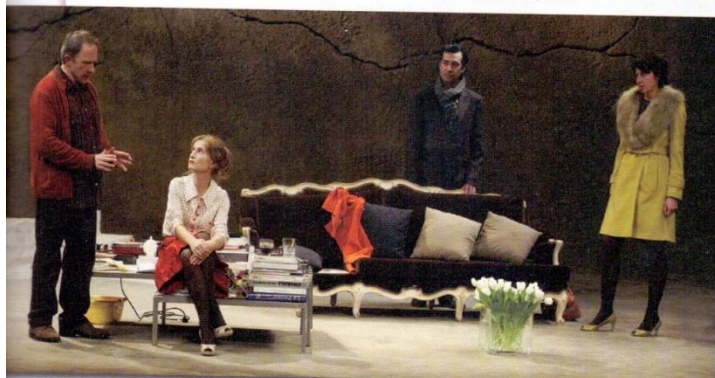
Annette : On ne va pas lui demander son avis.

Véronique : Il faut que ça vienne de lui.

[...]

Alain : Madame, notre fils est un sauvage. Espérer de lui une contrition spontanée est irréal. Bon, je suis désolé, je dois retourner au cabinet. Annette, tu restes, vous me raconterez ce que vous avez décidé, de toute façon, je ne sers à rien. La femme pense il faut l'homme, il faut le père, comme si ça servait à quelque chose. L'homme est un paquet qu'on traîne donc il est décalé et maladroit.

Yasmina Reza, *Le Dieu du carnage*, © Albin Michel/Yasmina Reza, 2007.



André Marcon,
Isabelle Huppert,
Éric Elmosnino
et Valérie Bonneton
dans *Le Dieu du carnage*
(2008).

Image/Document 5 : Extrait d'une pièce de théâtre écrite par Yasmina Reza,
Le Dieu du carnage (Girardet et al. 2017 : 37)

pour éviter de choisir entre les deux cultures de ses parents ?
1. Je suis les deux 2. ...

Gérer les problèmes causés par un enfant

5. Lisez la scène de la page 37. Par groupe de quatre, préparez une interprétation de cette scène.

a. Pour chaque réplique :
- dites ce que souhaite le personnage ;
- caractérisez le ton du personnage.

Utilisez le vocabulaire du tableau ci-dessous.

<p>• ce que souhaitent les personnages dédommager – faire la paix – pardonner – rester calme – se rendre compte de la gravité de ses actes</p> <p>• le ton des personnages aimable – compréhensif – conciliant – courtois – direct – emporté – franc – poli – réaliste</p>
--

b. Imaginez une mise en scène du dialogue : décor, déplacement des personnages, gestes...


c. Faites une lecture de la scène, à quatre, comme dans une répétition de théâtre.

6. Jeux de rôles. Préparez et jouez une des scènes suivantes.

Vous avez la responsabilité d'un enfant (votre enfant, votre jeune sœur ou frère, votre neveu ou nièce, etc.). Cet enfant a eu un des problèmes suivants :

a. Il accuse un copain de lui avoir volé ses écouteurs.
b. Il accuse un copain d'avoir posté des photos malveillantes sur un réseau social.
c. Il a été exclu d'un groupe à cause d'un copain. Vous allez voir les parents du copain pour clarifier la situation.

36 trente-six



Image/Document 6 : Lecture à haute voix (expressive) (Girardet et al. 2017 : 36)

Les activités qui accompagnent l'extrait de cette pièce préparent les élèves d'une part à une compétence de lecture à haute voix et d'autre part à une performance théâtrale qui consiste dans la conception et dans l'interprétation d'une scène de théâtre. Les activités proposées par les auteurs du manuel visent à mettre, de façon superficielle tout de même, les apprenants dans une situation d'acteur de théâtre. Par une activité de lecture silencieuse mais ciblée, les élèves essaient de rentrer dans la personnalité des héros de la pièce, de comprendre leur caractère, la situation décrite, le ton employé par les personnages à un moment donné et à une situation donnée, d'imaginer une mise en scène pour le dialogue qui tienne compte du décor, des gestes, des grimaces des personnages, de leur déplacement dans l'espace, des mouvements de leurs corps en relation avec le ton de leur voix. Selon la consigne, les élèves par quatre font une lecture à haute voix comme s'ils répétaient une scène de théâtre.

L'exploitation de la pièce de théâtre par les concepteurs s'articule autour de trois moments qui ne sont pas clairement définis (absence d'activités relatives), mais qui nous paraissent pertinents et complémentaires pour le développement de la compétence de lecture expressive :

- un moment de préparation à la lecture à haute voix (la compréhension du contenu du texte, des idées de l'auteur de la pièce, de leurs sentiments, de leur réaction face à la situation évoquée par l'extrait de la pièce de théâtre) ;


- un moment de lecture à haute voix (la capacité à s'exprimer oralement, à interpréter oralement, à lire à voix haute, à mettre les apprenants dans une situation d'acteur de théâtre) ;
- un jeu de rôles inspiré quant à son interprétation et à son contenu par la pièce de théâtre.

Unité 3

Évasion dans l'humour

Projet Place au délire

Les dialogues que l'auteur dramatique Roland Dubillard a écrits pour la radio et le cabaret dans les années 1960 ont été rassemblés sous le titre *Diablogues* et sont régulièrement joués au théâtre.



François Morel et Jacques Gamblin

Le compte-gouttes

UN : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Dix gouttes, il m'a dit le docteur. Dans un peu d'eau sucrée, avant les deux principaux repas.

DEUX : Vous êtes sûr que vous en avez mis dix ? Moi, j'en ai compté douze.

UN : Vous êtes sûr ?

DEUX : Je me suis peut-être trompé. J'en ai compté treize, mais la dernière on n'en parle pas, c'était une bulle. Enfin, ça n'a pas d'importance. L'important, c'est que vous, vous soyez sûr de votre compte.

UN : Sûr, sûr... Comment voulez-vous que je sois sûr. Faudrait que je recompte.

DEUX : Moi, à votre place, je recompterais, parce que sur le flacon c'est marqué : « Ne pas dépasser la dose prescrite ».

UN : Ben oui, mais comment voulez-vous que je les recompte, moi ! Les gouttes, maintenant, on ne les voit plus. Elles sont mélangées dans le verre.

DEUX : Oh ben alors, ça ne fait rien.

UN : Comment, ça ne fait rien.

DEUX : Ben oui, du moment qu'elles se sont mélangées, c'est plus des gouttes. C'est une flaque. Il peut pas y en avoir douze... Il ne peut pas y en avoir dix non plus d'ailleurs.

UN : Alors je me demande vraiment pourquoi je me serais donné la peine de les compter avec mon compte-gouttes !

DEUX : À moi aussi ! C'est des drôles de gouttes ! Je ne sais pas comment vous avez pu les compter, parce que dans le flacon je n'en vois pas non plus.

UN : Mais mon pauvre ami, c'est dans le compte-gouttes qu'elles étaient ! D'ailleurs, c'est bien simple, je vais les remettre dedans.

DEUX : Oh, elles voudront pas y retourner.

UN : Je voudrais bien voir ça ! Avec un compte-gouttes comme j'en ai un !

DEUX : C'est vrai qu'il est superbe.

UN : Je pense bien ! C'est un compte-gouttes de Besançon. Y a pas plus puissant comme compte-gouttes. Vous allez voir comment elles vont y remonter et plus vite que ça.

DEUX : Vous croyez qu'elles vont y remonter dans l'ordre ?

UN : Non, mais ça ne fait rien. Le docteur, il a dit dix gouttes, il n'a pas spécifié qu'il fallait que je les choisisse particulièrement.

DEUX : Ça ne fait rien, ça ne doit pas être bon pour la santé, des gouttes qui se sont mélangées comme ça.

UN : L'essentiel, c'est que ce soit des gouttes. Et puis, regardez bien, parce que je vous préviens que ça va plus vite dans ce sens-là que dans l'autre.

DEUX : Allez-y. Je suis curieux de voir ça.

UN : Youpe !

DEUX : Non, pas youpe, fffuite, ça a fait. Fffuite.

UN : Voilà ce que j'appelle un compte-gouttes. Un outil soigné comme ça, je vous jure qu'on peut faire du bon boulot avec.

DEUX : Oui, seulement elles sont remontées trop vite vos gouttes. Vous n'avez pas eu le temps de les compter.

UN : J'ai pas essayé. Un compte-gouttes, si vous saviez ce que c'est, ça ne fonctionne que dans un sens.

DEUX : Ah.

UN : Ça compte les gouttes qui sortent, pas les gouttes qui rentrent. Y a un sens quoi. C'est comme les tire-bouchons.

DEUX : Oh, ça hein...

UN : Quoi ? Oh ça ?... Les tire-bouchons, ça tire les bouchons vers le haut et les compte-gouttes, ça pousse les gouttes vers le bas. [...]

Roland Dubillard, *Les Diablogues et autres inventions à deux voix*, © Éditions Gallimard, 1998.

Image/Document 7 : Extrait d'une pièce de théâtre écrite par Roland Dubillard, (1998). Les Diablogues et autres inventions à deux voix, éditions Gallimard (Girardet et Pécheur 2013 : 128)
Composante prosodique

Par la consigne, « Par deux, imaginez une mise en scène pour ce dialogue », les élèves sont appelés à se transformer en metteurs en scène et à mettre en scène les deux acteurs participant à cet extrait, en focalisant sur l'intonation des phrases, les gestes et les déplacements des personnages (entre parenthèses dans la consigne). La consigne et l'explication donnée entre parenthèses invitent les élèves à travailler la compétence phonologique et plus précisément la composante prosodique (intonation, accentuation, rythme) et à mettre en relation la voix et sa mélodie avec le geste et le mouvement du corps. Derrière le projet de mise en scène, l'objectif de l'activité est (ou devrait) être phonologique et prépare les élèves à une performance orale qui tienne compte d'une intonation expressive. Aucune activité préalable sur l'intonation n'est proposée ni sur le plan du repérage, ni sur le plan de la discrimination. Et aucun travail de préparation à cette mise en scène n'est effectué ou proposé pour cet extrait. Aucune lecture ciblée sur la situation, sur les personnages et leurs sentiments. Aucune correspondance sentiment-intonation, donc aucun travail sur l'accentuation et l'intonation expressive des répliques de la scène. L'activité proposée par le livre ne peut pas être uniquement fondée sur une lecture individuelle ni sur des interprétations personnelles de la situation décrite dans l'extrait de cette pièce. Il faut que l'apprenant avec l'aide de son enseignant découvre l'auteur de cette pièce, ses idées, sa façon d'écrire, ses sentiments. Donc sur quoi reposera la mise en scène de cette pièce ? Sur une lecture et une interprétation personnelle du contenu du texte par l'apprenant ? Ou sur ce que veut faire passer l'auteur par le biais de son écriture ? Ou les deux ? Et comment on y arrive ? Par une consigne comme celle du livre ?

avant le grand départ pour quatre ans, elle doit d'abord avoir son bac dans quelques jours. Antoine Boyer pour RTL l'a suivie en pleine révision.

Antoine Boyer : À 17 ans, Amélie est en Terminale littéraire dans un lycée de l'ouest parisien. Jeune fille pétillante, son rire communicatif risque de manquer à ses proches. L'an prochain, elle sera normalement en Écosse pour y poursuivre des études supérieures en première année de Communication et Médias.

Amélie : J'avais déjà été refusée dans une université. Du coup, j'étais un peu déprimée par rapport à ça et quand j'ai eu la réponse positive de l'université qui m'intéressait le plus, qui est l'université de Glasgow, une des meilleures en Écosse, ben du coup, j'étais, euh, j'étais ouais, super heureuse.

Antoine Boyer : Fille d'un père franco-libanais et d'une mère dont les parents ont vécu longtemps en Égypte, Amélie a aussi beaucoup voyagé.

Amélie : C'est vrai qu'on a une diversité de cultures dans la famille et c'est ça aussi qui a fait que j'ai eu envie de partir, de découvrir aussi du coup d'autres cultures, tout ça parce que le côté international m'intéresse vraiment.

Antoine Boyer : Au fait, Amélie, pourquoi avoir choisi l'Écosse ?

Amélie : L'Écosse, je n'y suis jamais allée personnellement. Par les nombreuses vidéos, par les nombreux témoignages que j'ai eus des gens différents, ça a l'air d'être un pays magnifique où il y a beaucoup de différentes régions à découvrir. Et moi, c'est vrai que ce genre de pays du Nord comme ça, avec les grandes falaises, les grands lacs, les grandes étendues, j'aime beaucoup.

Antoine Boyer : Les frais d'inscription à 250 euros l'année universitaire, au lieu des 9 000 réclamés par les facs anglaises, ont aussi pesé dans la balance. Mais la jeune Parisienne reconnaît que le départ pour l'Écosse va être un peu difficile, notamment la séparation avec son petit ami Hugo qu'elle fréquente depuis huit mois.

Amélie : Et le petit copain, ben le petit copain, il sera pas éternellement là, mais, euh, ben voilà, pour l'instant, on profite mais moi, de toute façon, je ne serais jamais restée pour un garçon à Paris, donc ça fait un petit pincement au cœur de partir.

Antoine Boyer : Pour être acceptée dans cette université écossaise, elle doit obtenir une excellente moyenne au bac, supérieure à 15/20, soit entre la mention « bien » et la mention « très bien ».

RTL, 1^{er} juin 2014.

13 Page 57, *Clair de Lune*, Blaise Cendrars

On tangué on tangué sur le bateau
La lune la lune fait des cercles dans l'eau
Dans le ciel c'est le mât qui fait des cercles
Et désigne toutes les étoiles du doigt

Une jeune Argentine accoudée au bastingage
Rêve à Paris en contemplant les phares qui dessinent la
côte de France
Rêve à Paris qu'elle ne connaît qu'à peine et qu'elle regrette
déjà
Ces feux tournants fixes doubles colorés à éclipses lui
rappellent ceux qu'elle voyait de sa fenêtre d'hôtel sur
les Boulevards et lui promettent un prompt retour
Elle rêve de revenir bientôt en France et d'habiter Paris
Le bruit de ma machine à écrire l'empêche de mener ce rêve
jusqu'au bout.

Ma belle machine à écrire qui sonne au bout de chaque ligne
et qui est aussi rapide qu'un jazz

Ma belle machine à écrire qui m'empêche de rêver à bâbord
comme à tribord

Et qui me fait suivre jusqu'au bout une idée

Mon idée

Blaise Cendrars, *Clair de lune*, Feuilles de route, 1924.

unité 5 Histoire de...

14 Page 67, L'arrivée en France

La femme : Mon père, lui, est venu tout seul. Et alors... pourquoi il est venu en France, c'est étonnant parce que... il est venu sur un pari, mon père. C'est-à-dire que donc son frère lui avait dit : « *Mais de toute façon, toi, tu es bon qu'à rester à la campagne, tu n'es pas un aventurier, tu es juste là pour t'occuper de la famille.* » Et mon père a pris ça comme un défi, il a dit : « *Mais tu vas voir, je suis quand même capable de dépasser ma petite montagne kabyle et d'aller loin.* » Et il est venu en France une première fois. Il est resté deux ans et puis après, il est rentré, il s'est marié et puis après, il est revenu dans les années 70 et nous, on est venues en 1978 (cette année on a fêté les trente ans de notre arrivée en France), avec mes deux sœurs, ma mère et donc mon père était déjà là. Juin 78, j'allais avoir mes sept ans. Pour moi, ça a été une grande aventure, c'était le grand voyage, c'était fabuleux, parce que je découvrais un nouveau monde et que tout, tout était objet de découverte : l'autoroute, je me souviens de l'autoroute. Je me souviens de l'avion, enfin je me souviens de tout, de tous ces moments-là. Et donc, quand je suis venue en France, pour moi l'école c'était merveilleux. C'était un lieu où on prenait le temps d'apprendre des choses. Tous les jours c'était nouveau et ça me permettait au contraire de me socialiser. Pour moi, l'école a toujours été un lieu où je me suis bien sentie. C'est pour ça que j'y suis restée, je crois. Et puis après, c'est vrai que mes parents étaient très attachés à notre réussite scolaire. Donc, même s'ils sont analphabètes, ils essayaient quand même de voir qu'on faisait nos devoirs en rentrant, qu'on explique et le fait de ne serait-ce que de redire les choses et bien on révisait. Bon, à Lisieux*, on ne connaissait personne, on était un peu isolés et je me souviens de notre méconnaissance de la France. Un jour, mon père... enfin, on s'est réveillés en catastrophe et mon père, ma mère nous disent : « *Ah c'est terrible, vous allez manquer l'école.* » On arrive, on se dépêche, on s'habille, on part à l'école et là, en fait, personne devant l'école, l'école fermée. On se dit : « *C'est pas possible, comment on va faire ?* » Enfin, le stress d'avoir manqué la rentrée, enfin l'entrée à l'école et puis on voit une vieille dame qui nous dit : « *Mais enfin, qu'est-ce que vous faites là ?* » Et elle nous voyait agités, alors on essaye de dire quelques petits mots. Et elle nous dit : « *Mais aujourd'hui, c'est mercredi, il n'y a pas d'école, il faut rentrer chez vous.* » Et nous, on est restés complètement béats et ma mère qui a pleuré, qui voyait que... elle était complètement dépassée par ce monde. Et voilà, mercredi, y a pas école et ça, on le savait pas. Nous, on croyait que c'était tous les jours. Voilà une anecdote... on l'a pas forcément très bien vécue.

* Ville de Normandie.

Exo-k.

Image/Document 8 : Poème en vers libre (en prose) de Blaise Cendrars, *Clair de lune*, tiré de *Feuilles de route*, 1924 (Heu et Mabilat 2015 : 201)

B Clair de Lune, Blaise Cendrars cd
13

COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

1 Aimez-vous lire ou écouter des poèmes ? Pourquoi ?

1^{re} écoute (sans la transcription)

2 Où se passe la scène ?

3 Quelle est la nationalité de la jeune femme ? À quoi rêve-t-elle ?

2^e écoute (avec la transcription p. 201)

4 Quels sont les termes en relation avec la navigation ?

5 Qui est l'homme à la machine à écrire ?

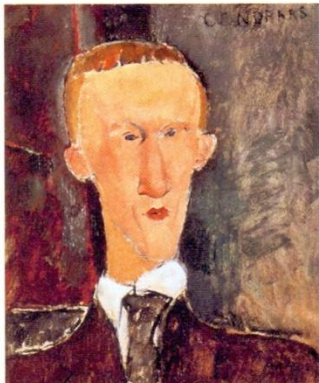
Intonation

6 À votre tour, récitez ce poème en essayant d'imiter le phrasé du comédien.

PRODUCTION ORALE

7 Cherchez un écrit (extrait de roman, poème, conte...) en relation avec le thème du voyage et lisez-le à la classe.

« On tangué on tangué
sur le bateau »



Portrait de Blaise Cendrars
par Modigliani (1917).

Image/Document 9 : Compétence prosodique relative à la récitation d'un poème et lecture à haute voix (Heu et Mabilat 2015 : 57)

L'objectif du poème c'est la production orale et plus précisément la récitation d'un poème. L'élève est appelé à produire en imitant le modèle qu'il a écouté deux fois, une fois avec et une fois sans transcription. L'activité porte sur la compétence prosodique que les élèves doivent maîtriser afin de réciter en lisant à haute voix (il n'est pas dit clairement dans la consigne si l'élève récite en lisant les vers du poème ou par cœur, bien que, pour la réalisation de l'activité précédente, les auteurs proposent la transcription du document sonore, donc on suppose que pour la réalisation de la récitation, les élèves ont la transcription sous les yeux. Dans tous les cas, il n'est pas dit dans la consigne). Intonation, découpage en groupes rythmiques, accentuation, etc. doivent être pris en compte pour cette production qui se traduit de deux façons :

- après avoir écouté, les élèves produisent (ils récitent le poème) en imitant le modèle (consigne : « récitez ce poème en essayant d'imiter le phrasé du comédien ») ;
- la récitation terminée, les élèves produisent à l'oral (ils lisent à haute voix un texte inspiré du thème-poème, roman, conte). Il s'agit d'un écrit oralisé.

Pour le poème de Cendrars, l'activité de récitation s'appuie sur la perception du modèle oral que les élèves écoutent sans que celle-ci soit ciblée explicitement sur une

imitation de leur part. Ils doivent en tenir toutefois compte. Par l'imitation, les élèves doivent reproduire les éléments prosodiques tels qu'ils sont émis par le modèle, sans aucun travail de préparation préalable, nécessaire à la bonne récitation : un travail de repérage et de conceptualisation sur les groupes rythmiques du poème en prose, sur l'accentuation expressive des syllabes porteuses de sens.

La simple imitation d'un modèle ne suffit pas. Le travail de préparation qui peut se faire à partir du document sonore avec ou sans sa transcription (par exemple : repérer les pauses de la voix, trouver les syllabes qui sont plus accentuées que d'autres, comparer et réfléchir sur l'accentuation plate et l'accentuation expressive exprimant des sentiments) est absent. De plus, la consigne n'est pas précise et elle laisse son interprétation, quant à l'approche suivie, à l'enseignant. L'apprenant récite avec support écrit ? Ou il récite par cœur ? L'enseignant procède par suppositions avec les indices que lui donnent les consignes.

Cette activité, bien qu'elle soit une activité de production et donc de fixation, servirait, d'après nous, plutôt d'activité de diagnostic, au moyen de laquelle l'enseignant relèverait les erreurs de production de ses élèves, il les noterait et il y remédierait. Pour les auteurs, la véritable production orale réside dans l'activité qui suit celle de la récitation : « Cherchez un écrit (extrait de roman, poème, compte...) en relation avec le thème du voyage (le thème du poème) et lisez-le à la classe » par laquelle ils invitent les élèves à une activité de lecture à haute voix sans pour autant les y avoir préparés par des activités préalables. À moins que les auteurs considèrent la récitation du poème de Cendrars par imitation comme une activité de préparation.

5. Conclusion

Notre enquête nous a permis de relever que très peu de manuels incluent dans leurs contenus des textes littéraires associés à des activités à visée phonologique ; que comparativement aux autres compétences enseignées au moyen des textes littéraires, la compétence phonologique est celle qui est le moins exploitée ; quand c'est le cas, le genre littéraire utilisé pour l'exploitation phonologique, c'est la pièce de théâtre et le poème et que la typologie utilisée pour l'enseignement de cette compétence est celle de la reproduction par la répétition, de la lecture à haute voix, de la lecture expressive et de la récitation. Or, toutes ces activités nécessitent une préparation par la prosodie qui est pratiquement absente des activités accompagnant le texte littéraire. C'est ce à

quoi nous avons essayé de sensibiliser nos enseignants au moyen de notre recherche en leur apprenant à critiquer les données proposées par leurs manuels et à les enrichir par un savoir précis et requis pour l'enseignement d'une telle compétence.

Ce sur quoi nous pouvons également conclure en partageant l'avis de Harmegnies *et al.* (2005 : 285), c'est que la pièce de théâtre, comme genre littéraire est un outil qui se prête le mieux à une activité de lecture expressive et peut s'intégrer dans le cadre d'un enseignement par l'approche actionnelle qui, comme le signale Puren (2006 : 38) « fait entrer l'action sociale au sein même de la classe ». Il s'agit d'un outil pédagogique qui nécessite des qualités et des techniques d'acteur qui motivent les apprenants et les aident à mieux articuler, à s'approprier les sons, les schémas intonatifs et le rythme du français sans appréhensions.

En fonction du registre de langue de la pièce et des caractéristiques de la situation de communication qui est décrite, l'apprenant interagit se servant d'une articulation et de paramètres prosodiques qui varient considérablement en fonction des facteurs tant sociaux que situationnels (Léon 1993) allant du normé au variationnel.

Outre la pièce de théâtre et le poème qui permettent une participation active de l'apprenant, tout texte littéraire peut être proposé à une exploitation phonologique (prononciation, accentuation, intonation, position du corps, gestes etc.) qui conduirait l'apprenant à un apprentissage motivé de la prononciation comme composante de l'oralité. Il reste que de plus en plus de manuels incluent dans leurs contenus des activités de phonétique associées à des textes littéraires aidant ainsi les enseignants à réhabiliter en classe de FLE (Lah 2013) la lecture à haute voix.

Notes

ⁱ Ceci pourrait être l'objet d'une étude comparative ultérieure.

ⁱⁱ *Écho A1, Écho A2, Action.fr 1, Soda 1, Tendances A1, Tendances A2, @ppli ado 1, 2 et 3 et @ppli 1 et 2*

ⁱⁱⁱ *Écho B1.1, Action.fr 3, Soda 2, Tendances B1, Zénith 3, LE NOUVEL édito B1 et Génération B1*

^{iv} *Écho B1.2* (En Grèce, dans la plupart des centres de langues, ce manuel couvre une grande partie des objectifs d'enseignement du niveau B2), *Tendances B2, Édito B2 et Génération B2*.

^v En Grèce, dans la plupart des centres de langues, le manuel *Écho B1.2* couvre une grande partie des objectifs d'enseignement du niveau B2.

^{vi} L'application des principes de l'approche actionnelle est préconisée dans les manuels étudiés.

^{vii} Selon les dires des représentants des maisons d'édition CLE, Didier/Hatier et Trait d'Union.

^{viii} Selon les dires du conseiller pédagogique pour les écoles privées et publiques de la région d'Attique.

^{ix} *Écho A2, Tendances A2, @ppli ado 2, @ppli 1*

^x Ce sont : *Soda 2, LE NOUVEL édito B1, Zénith 3, Écho B1.1, Tendances B1*.

^{xi} *Tendances B2, Écho B1.2, Génération B2, Édito B2*

Maria (Maro) Patéli, docteur en langue française de l'Université Paris IV-Sorbonne, est Professeure à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Ses domaines de spécialisation sont la phonétique, la didactique de la prononciation, la pédagogie de l'oral, la verbo-tonale. Elle enseigne en Licence et en Master 2.

mapateli@frl.uoa.gr

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. et I. Gruca (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Fredet, F. et Ch. Nikou (2020). Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches. *Corela* [en ligne], HS-30. doi : <https://doi.org/10.4000/corela.9987>
- Harmegnies, B., V. Delvaux, K. Huet & M. Piccaluga (2005). Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue Parole*, 34-35-36 : 277-347. Disponible sur : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/sc_langue/Documents/Publis/Harmegnies%20et%20al.%20Oralit%C3%A9%20et%20cognition%20p%C3%A9dagogique%20de%20l%27oral%20correction%20phon%C3%A9tique.pdf
- Lah, M. (2013). La lecture à haute voix en classe de langue étrangère – une activité à réhabiliter ? *Linguistica*, 53(1) : 199-207.
- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique, parole et expressivité*. Paris : Nathan.
- Moraz, M. et A. Prikhodkine (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario*, 15 : 99-116. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>
- Patéli, M. (2020). De l'approche communicative à l'approche actionnelle : la compétence de lecture à haute voix à travers les manuels. *Philologia Mediana*, XII/12 : 397-411.
- Patéli, M. et F. Fredet (2010). *La Phonétique du français*. Athènes : Éditions Symmetria.
- Puren, Ch. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347 : 37-40.
- Reyzabal, M.-V. (1994). La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2 : 83-86.
- Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. In S. Aeby Gaghé, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, Ch. Ronveaux & Y. Vuillet (dir.), *Actes des 11^{es} Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, 247-251. Disponible sur : https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf

Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette Livre.

Manuels consultés

Antoniadis, V. et M. P. Manetti (2017). *@ppli 1, Méthode de français*. Athènes : Trait d'union.

Antoniadis, V. et M. P. Manetti (2017). *@ppli ado2, Méthode de français*. Athènes : Trait d'union.

Baraco, C. et L. Giachino (2017). *Génération B2, Méthode de français*. Paris : Didier.

Barthélémy, F. et S. Sousa (2013). *Zénith 3 B1, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J. et J. Pécheur (2013). *Écho A2, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J. et J. Pécheur (2013). *Écho B1.1, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J. et J. Pécheur (2013). *Écho B1.2, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J., J. Pécheur, C. Gibbe & M.-L. Parizet (2016). *Tendances A2, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J., J. Pécheur, C. Gibbe & M.-L. Parizet (2016). *Tendances B1, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Girardet, J., J. Pécheur, C. Gibbe & M.-L. Parizet (2017). *Tendances B2, Méthode de français*. Paris : CLE International.

Heu, E. et J.-J. Mabilat (2015). *Édito B2, Méthode de français*. Paris : Didier.

Heu, E., M. Abou-Samra, M. Perrard & C. Pinson (2012). *LE NOUVEL édito B1, Méthode de français*. Paris : Didier.

Mègre, B., L. Chapiro, D. Dupleix, M. Monier & N. Mous (2012). *Soda 2, Méthode de français*. Paris : CLE International.